

## REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM “SITUAÇÃO DE RISCO”

*(Discursive representations of children and adolescents at risk)*

Kelly Cristina de Almeida Moreira<sup>1</sup>

Denize Elena Garcia da Silva<sup>2</sup>

### ABSTRACT

*The paper aims to present and discuss discursive representations near the characterization of the problem of children and adolescents at risk, and how they relate to their perception in the regular educational system. We seek, specifically, to identify these young people's opinion about then educational institutions attended by them. The main theoretical and methodological procedure used for the critical study of discourse is based on Fairclough (2001; 2003). The Systemic Functional Linguistics subsidizes the analysis of written and oral texts, produced by children and adolescents, through the use of tools of systems of transitivity (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) and the appraisal system (MARTIN & WHITE, 2005). The results of the present study suggest that an institutionalized educational context, either regular or alternative, is always a favorable space for the construction of social identities, and represent a scenario that contributes favorably to transforming social practices.*

**Keywords:** *discursive representations; children; adolescents; risk situation, social vulnerability; educational inclusion.*

1. Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília, onde realiza etapa final de seu doutoramento. É membro do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades (REDLAD) e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF, Brasil). Atualmente desenvolve o projeto de doutorado “Representações discursivas sobre crianças e adolescentes em situação de risco: uma perspectiva para a inclusão educacional”.
2. Pesquisadora Colaboradora Plena da Universidade de Brasília (UnB, Brasil), junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Líder do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades (DGP/CNPq).

## RESUMO

*O artigo tem como objetivo apresentar e discutir representações discursivas próximas à caracterização do problema de crianças e adolescentes em situação de risco, mais com relação à inserção das mesmas no sistema educacional. Buscamos, de modo específico, identificar a opinião desses jovens sobre as entidades educacionais que frequentam. Os procedimentos teórico-metodológicos principais são balizados pelos estudos críticos do discurso na vertente de Fairclough (2001; 2003). A Linguística Sistêmico-Funcional constitui o passaporte teórico auxiliar que subsidia a análise da interioridade do discurso de crianças e adolescentes, mediante a utilização de ferramentas dos sistemas de transitividade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) e do sistema de avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005). Os primeiros resultados do estudo sugerem que um contexto educacional institucionalizado, seja regular ou alternativo, constitui sempre um espaço favorável de construção de identidades sociais, além de representar um cenário que contribui de modo favorável para práticas sociais transformadoras.*

**Palavras-chave:** *representações discursivas; crianças; adolescentes; situação de risco; vulnerabilidade social; inclusão educacional.*

## Introdução

Este estudo faz parte de um projeto voltado para crianças e adolescentes em “situação de risco” no âmbito do Distrito Federal. O termo “situação de risco” é aqui associado à concepção de Lescher *et al* (2004:11), para quem crianças, bem como adolescentes, “por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial”. Uma vez que circunstâncias que desaguiam problemas sociais dessa natureza costumam ser sinalizadas por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, consideramos necessária uma reflexão analítica baseada em dados empíricos, colhidos em um contexto educacional alternativo. Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada na Cidade Estrutural, como

parte de um projeto mais amplo, “Meu nome, minha identidade” (SILVA, 2011a), voltada para execução de atividades socioculturais e educativas, mediante uma série de ações encadeadas de letramentos (alfabetização, ensino de leitura e escrita), paralelas a atividades do turno escolar convencional.

O artigo tem como objetivo apresentar representações discursivas próximas à caracterização do problema de crianças e adolescentes em situação de risco, mais com relação à inserção das mesmas no sistema educacional. Buscamos, de modo específico, identificar a opinião desses jovens sobre as entidades educacionais que frequentam. O propósito geral da pesquisa que desenvolvemos é identificar e, em condições propícias, sanar as dificuldades que impedem a adaptação e a continuidade dessas crianças no sistema educacional regular.

Valemo-nos, no âmbito deste estudo, do diálogo seminal de Fairclough (2003) e de Martin e White (2005) com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994). Nas palavras de Silva (2007: 933), “o propósito de unir a análise linguística com a teoria social respalda-se, também aqui, no sentido socio-histórico do discurso, conjugado com o sentido de interação, dimensões que fazem da língua um contrato social”.

O artigo encontra-se dividido em cinco seções: na primeira, apresentamos o contexto e a metodologia da pesquisa; na segunda seção, estabelecemos um paralelo entre a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional; na terceira seção, apresentamos o sistema de transitividade a partir de Halliday (1994), e Halliday e Matthiessen (2004) e Silva (2011). A quarta seção é dedicada à exposição, ainda que sucinta, do sistema de avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005). Na quinta seção, apresentamos a análise dos dados. Fechamos o artigo com algumas considerações a respeito da representação que as crianças e os adolescentes têm dos estabelecimentos onde frequentam, tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade, a partir da identificação das avaliações presentes nos seus discursos.

## 1. O contexto e a metodologia da pesquisa

O local da pesquisa é o “Coletivo da Cidade”, uma entidade filantrópica, localizada na Cidade Estrutural (DF), que abre espaços pedagógicos para o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar. Tais espaços compreendem atividades alternativas artísticas e educativas como meio de transformação social. Deve-se ressaltar que o espaço físico do Coletivo da Cidade constitui também um lugar de convivência comunitária e capacitação profissional para os demais moradores da cidade.<sup>3</sup> As crianças e os adolescentes atendidos por esse estabelecimento costumam ser encaminhados pelo CRAS – Centro de Referência da Assistência Social da Cidade Estrutural, bem como pelo Conselho Tutelar. Trata-se de estudantes com problemas de comportamento e adaptação ao ambiente escolar, assim como de aprendizagem e, o que mais cabe ressaltar, são de origem humilde e pertencem à camada social que vive em situação de risco, sobretudo, pela condição de pobreza de suas famílias.

O grupo focal, cujos participantes fazem parte da presente pesquisa como colaboradores, é composto por crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem em virtude da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Em encontros semanais, realizamos oficinas de leitura e produção textual, momentos de atividades de letramentos em que o grupo era incentivado a falar e escrever sobre suas rotinas diárias na escola regular e em casa, suas dificuldades, bem como seus desejos e anseios. Também foram desenvolvidas atividades em consonância com o que é planejado mensalmente pela equipe pedagógica do Coletivo. A partir das atividades de letramentos levadas a cabo, foram coletados os dados analisados e discutidos no estudo ora apresentado.

---

3. Agradecemos à coordenação do Coletivo da Cidade por viabilizar a realização da presente pesquisa, bem como pelo espaço constante de diálogo e abertura para pesquisadores/as integrantes do projeto “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas e eventos de letramentos voltados para adolescentes e pessoas idosas”. Vide sítio [www.coletivodacidade.org](http://www.coletivodacidade.org).

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa). Paralelo às atividades de letramentos desenvolvidas por uma das autoras e, por meio de procedimentos de natureza etnográfica, tais como observação participante e entrevistas informais, depoimentos espontâneos foram colhidos entre os jovens participantes da pesquisa. Utilizamos, desse modo, a técnica da triangulação na coleta de dados empíricos, com o acréscimo de entrevistas semi-estruturadas, bem como de fichas elaboradas a partir do perfil social dos participantes envolvidos. As atividades planejadas foram desenvolvidas junto a uma turma de pré-adolescentes e sempre registradas em diário de campo. Trata-se de um grupo focal, previamente selecionado em razão de suas condições de risco/vulnerabilidade, o qual foi incentivado na produção de um ‘diário de bordo’, onde registraram suas atividades de rotina, bem como suas aspirações e necessidades, inclusive seus anseios. Os procedimentos teórico-metodológicos básicos para o enfoque voltado para crianças e adolescentes em situação de risco – com vistas à (re)inserção dos mesmos no sistema educacional por meio de práticas alternativas de letramentos – são balizados pelos estudos críticos do discurso, voltados para uma teoria social de acordo com Fairclough (2001).

Como já explanado por Silva (2005: 38), a Análise de Discurso Crítica (ADC) que enfoca a língua como prática social configura nosso passaporte teórico principal, e o discurso, concebido como modo de ação das pessoas (sobre o mundo e sobre outras pessoas), bem como formas de representação de significação (que constitui e constrói o mundo), conforme a proposta fairclougheana, representa o caminho pelo qual buscamos uma aproximação a eventos concretizados em uma dada situação contextual, mediante ações textualmente orientadas. Desse modo, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) constitui o passaporte teórico auxiliar que subsidia a análise da interioridade do discurso de crianças e adolescentes, uma vez que nos propicia a utilização de ferramentas dos sistemas de transitividade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), que nos permite um acercamento analítico aos significados

representacionais da linguagem, nos moldes de Fairclough (2003). Por outro lado, a LSF subsidia os procedimentos metodológicos que utilizamos na análise de unidades linguísticas por meio de categorias do sistema de avaliatividade (MARTIN E WHITE, 2005), voltado para as relações interpessoais.

## 2. A Análise de Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional

Ao discutir seu modelo de análise de discurso textualmente orientada, Fairclough (2003) reconhece, com base na proposta de Halliday (1994), que toda oração é multifuncional, razão pela qual sugere a combinação de significados que se coadunam com as macrofunções da linguagem. Como registra Silva (2009: 66):

a teoria sistêmica hallidayana constitui uma proposta teórica que envolve o estudo da língua em sua interioridade, mas que também leva em conta as escolhas, bem como os propósitos dos falantes, o que se reflete na exterioridade da linguagem. Trata-se, aqui, da correlação entre a estrutura linguística e a estrutura social. É nessa perspectiva que Halliday (1994) aponta três macrofunções simultâneas da linguagem, passíveis de serem identificadas em textos: a *ideacional* (enfoque na oração como processo); a *interpessoal* (enfoque na oração como ato de fala); e a *textual* (enfoque na oração como mensagem).

Em seu diálogo com a LSF, sugere Fairclough (2003) que um texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual, deve ser visto sob o prisma de três tipos de significados da linguagem, ou seja, como *ação* (por meio de um gênero), *representação* (por meio de um discurso) e *identificação* (por meio de um estilo), que são os três elementos de ordens de discurso. Nessa perspectiva, cada ordem de discurso encerra gêneros discursivos característicos, que articulam discursos e estilos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Observa Fairclough (*op.cit.*) que gêneros,

discursos e estilos constituem elementos de ordens do discurso, diferentes de nomes e orações, que são elementos de estruturas linguísticas. Sempre de acordo com Fairclough, as ordens do discurso podem ser vistas como organização e controle da variação linguística. Tal organização, bem como formas de controle, pode ser investigada a partir da transitividade da linguagem dentro da proposta hallidayna (SILVA, 2009).

Quanto aos três tipos de significados, o acional, associado ao gênero, permite enfocar o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais. O significado representacional, associado à “transitividade” apontada no modelo hallidayano, concerne ao discurso, uma vez que compreende a representação de aspectos do mundo (físico, mental e social) em textos, enquanto o significado identificacional, relacionado ao estilo, envolve a construção e a negociação de identidades no discurso. Nesse sentido, a análise textual envolve não só o linguístico, mas também o que Fairclough caracteriza como análise interdiscursiva, por meio da qual os textos são enfocados ao mesmo tempo em termos de gêneros, discursos e estilos. O significado acional está relacionado ao conceito de gêneros e pode ser associado à função textual (HALLIDAY, 1994). Na perspectiva da ADC, gêneros são “especificamente aspectos discursivos das maneiras de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003: 65). Em poucas palavras, quando analisamos um texto, ou interagimos em termos de gênero, estamos questionando como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais concretos.

### **3. O sistema de transitividade**

De acordo com Silva (2007, 2009), o sistema de transitividade da linguagem envolve a construção do nosso mundo experiencial, o que concerne à função ideacional da linguagem, tal como concebida por Halliday (1994), bem como ao significado representacional da linguagem, proposto por Fairclough (2003). Considerando que o

presente trabalho tem como foco a análise de representações discursivas que as crianças e os adolescentes expressam sobre os estabelecimentos educacionais que frequentam, e que a análise dos processos de transitividade contribui na avaliação espontânea, expressada por cada participante da pesquisa, apresentamos uma breve consideração a respeito do significado experiencial da linguagem, atrelado à função ideacional da linguagem na proposta hallidayana. Como explica Silva (2011b:14):

a função ideacional – enquanto componente principal do significado no sistema linguístico – consiste, em parte, na expressão do conteúdo, da “gramática da experiência” do falante/escritor conforme sugerem Halliday e Matthiessen (2004), no que concerne ao mundo exterior, físico (do fazer), ao mundo das relações abstratas (do ser), bem como ao mundo interior, cognitivo (do sentir), ou seja, mundo da consciência.

Cabe, aqui, ressaltar que a “gramática da experiência” nos moldes hallidayanos encontra-se voltada para o inglês, mas pode ser apreciada também no português brasileiro. Resulta que nosso mundo físico, conceptual e linguístico também envolve seis tipos de processos – material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial –, cujos significados prototípicos constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva. Isso, juntamente com outros dois componentes da transitividade: *participantes* (tais como ator, agente, meta, beneficiado ou afetado entre outros), explicitados ou não, e *circunstâncias* (advérbios), possíveis de serem identificados na superfície de um texto, como será ilustrado mais adiante.

Enquanto os três primeiros processos citados – *materiais*, *mentais* e *relacionais* – são considerados básicos, os três últimos – *comportamentais*, *verbais* e *existenciais* – são considerados secundários, uma vez que se encontram mesclados, em termos de significado(s), justamente pela proximidade das fronteiras de sentido intercaladas pelos processos básicos. Os processos de natureza existencial (*existir*, assim como *ter e ocorrer*, no sentido de *haver*, que configura um uso



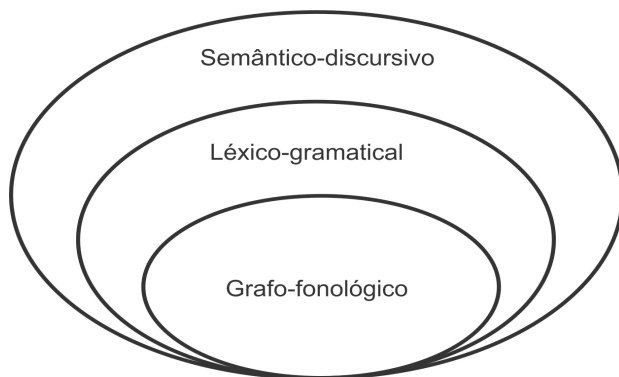
bem característico do português brasileiro), os de natureza verbal (todos os verbos *dicendi* ou do *dizer*) e os de natureza comportamental (intransitivos que não implicam volição) ocorrem de maneira menos recorrente.

Alguns desses processos, bem como participantes e circunstâncias serão apontados e discutidos empiricamente nos dados colhidos entre crianças e adolescentes durante os eventos de letramentos realizados no Coletivo da Cidade. Cabe, aqui, ressaltar que a escolha pelos tipos de processos revela, a nosso ver, a forma como as crianças e os adolescentes avaliam os estabelecimentos educacionais que frequentam, o que auxilia na análise das representações linguístico-discursivas mediante as categorias que configuram o sistema de avaliatividade, conforme proposta de Martin (2000) e de Martin e White (2005), o que será apresentado na próxima seção.

#### 4. O sistema de avaliatividade

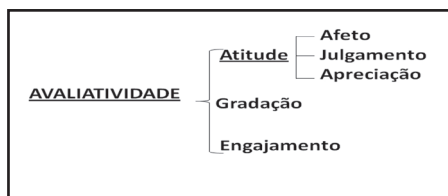
O sistema de avaliatividade constitui um “conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (VIAN JR. *ET AL.*, 2010:11). De acordo com a explicação dos autores, na teoria sistêmico-funcional, a linguagem é concebida como um sistema semiótico em três estratos que se relacionam na realização linguística. Em um primeiro plano, temos o estrato grafo-fonológico, que é composto por letras/sons. Em um segundo plano, temos o estrato léxico-gramatical, que é realizado no nível da oração (fraseados). No terceiro plano, está o estrato semântico-discursivo, realizado pelos significados, em um nível de abstração que está além da oração. Esse estrato é representado na figura a seguir, da seguinte forma:

Figura 1: Estratos da linguagem (Baseada em VIAN JR. *ET AL.*, 2010: 21).



O Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática, e isso pode ser observado através da interação que se desenvolve no estrato grafo-fonológico, ou seja, na escrita e na fala. “Ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos” (VIAN JR. *ET AL.*, 2010: 22). Martin e White (2005) apresentam uma subdivisão no Sistema de Avaliatividade composta por três categorias: atitude, gradação e engajamento. Dentro do sistema de atitude, o autor apresenta três sub-categorias: afeto, julgamento e apreciação.

Figura 2: Recursos do Sistema de Avaliatividade (Baseada em MARTIN E WHITE, 2005: 38).



A *atitude* pode ser inscrita diretamente pelo uso de léxico atitudinal, que apresenta explicitamente a opinião ou avaliação do falante sobre o que está acontecendo em um evento e a descrição da realidade, e está dividida em: Afeto, Julgamento e Apreciação, sendo que cada um pode ser positivo ou negativo.

O *afeto* é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto que o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando falo: “Pedro gosta de Lúcia”, tenho um afeto positivo, pois relato para meu ouvinte o bom sentimento que Pedro sente por Lúcia.

O *julgamento* refere-se às avaliações de caráter feitas com base nas normas morais de comportamento e é usado para avaliar participantes conscientes, ou representados como conscientes e inseridos em uma comunidade de valor. Se estamos avaliando uma pessoa, estamos fazendo Julgamento. Quando falo, “Maria é feia”, estou fazendo um julgamento da aparência física de Maria. Durante o Julgamento, nós avaliamos as pessoas devido ao seu estigma social – normalidade (oposição entre normal/diferente); capacidade (capaz/incapaz); e tenacidade (resoluto/titubeante) – ou sanção social – veracidade (confiável/não confiável) e propriedade (ético/não ético). Quando digo “Você não deveria ser tão egoísta”, estou julgando uma pessoa, pautado em estigma social, já quando falo “Ela dirige perigosamente quando bebe”, o julgamento que faço da pessoa é uma sanção social.

A *apreciação* foca nas qualidades das coisas avaliadas, sempre se refere às avaliações de fenômenos semióticos ou naturais baseadas na adequação dos produtos das ações ao fim a que se destinam, ou conforme o valor que recebem em um determinado campo de atividade. É utilizada para avaliar coisas não conscientes, físicas ou semióticas.

Quando avaliamos uma coisa, uma ação, um evento, estamos fazendo uma Apreciação. Ao dizer “A escola é boa”, faço uma apreciação da escola, pois ela é um ser inanimado e não cabe julgá-lo. A Apreciação se divide em três outras categorias: reação (como isso me afeta), se é interessante ou desinteressante; composição (como isso me constrói), se é harmônico/desarmônico, consistente/inconsistente etc.; e valor (como isso me valoriza), se é valioso ou não. Quando falamos que “O número 13 é de uma casa deprimente”, estamos fazendo uma apreciação que nos afeta com uma reação, pois é o número 13 que faz com que a casa seja deprimente para nós. Quando afirmamos: “Ela está encantada com a beleza dos móveis”, fazemos uma apreciação que resulta em uma composição, o encantamento dela pelos móveis. Assim é que

A expressão da atitude ocupa um lugar central no processo avaliativo ao revelar os tipos e níveis em que a avaliação é desenvolvida e expressa no discurso. Para Martin e Rose (2003, p.22): “Atitudes têm a ver com avaliações das coisas, do caráter das pessoas e seus sentimentos. Tais avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, elas podem ser mais ou menos ampliadas”. (ALMEIDA, 2010: 100)

Como se pode observar na explicação acima, o sistema de avaliatividade caracteriza-se como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso. A partir do estudo desse sistema, conforme proposta de Martin e White (2005), podemos observar como as crianças e os adolescentes, atores sociais participantes da pesquisa, veem os estabelecimentos educacionais que frequentam. Para tanto, decidimos por uma análise, a partir da nomenclatura sugerida por Halliday (1994), que envolve participantes, processos e circunstâncias, em diferentes instâncias, principalmente quanto ao emprego de processos relacionais e mentais e ao uso de adjuntos modais, além dos usos de adjetivos, uma vez que essa categoria gramatical já constitui uma avaliação. Contudo, é importante ressaltar que, esses recursos funcionam apenas como ferramentas auxiliares para atingirmos os propósitos da análise, e não um fim em si mesmo.

## 5. Os dados em cena analítica

Os dados analisados nesta seção foram gerados a partir de um trabalho realizado em um grupo focal de pré-adolescentes na faixa etária entre nove e 12 anos. Como mencionado anteriormente, esses pré-adolescentes foram escolhidos para participar do grupo focal em virtude da dificuldade de aprendizagem e da situação de vulnerabilidade tanto familiar e social quanto educacional em que se encontram. Os seus responsáveis, quando procuraram o CRAS para os encaminhar ao Coletivo, informaram sobre essas dificuldades enfrentadas. A avaliação constitui uma categoria de destaque nas entrevistas. Trata-se, em princípio, de uma pista identificacional, de acordo com Fairclough (2003), já que ela concerne ao que é bom ou ruim, desejável ou não, para as crianças e adolescentes participantes dos eventos de letramentos. No presente trabalho, essa categoria está ligada não só ao modo como as crianças e os adolescentes se expressam em termos da estruturação de suas identidades, mas também em termos da representação em seus discursos das entidades educacionais onde frequentam.

A partir de algumas atividades aplicadas e entrevistas colhidas, podemos fazer uma breve análise sobre a visão que eles têm da escola, bem como das atividades que frequentam no espaço do Coletivo da Cidade. A categoria do sistema de Avaliatividade mais presente no corpus é a Apreciação, que faz parte do subsistema de Atitude, conforme apresentado anteriormente. Dentre as categorias da Apreciação, encontramos no *corpus* a *Reação* que, segundo Martin & White (2005: 57), está relacionada com a emoção, descrevendo o impacto emocional de um objeto sobre alguém – subcategoria *Impacto* -, e com o desejo para avaliar a qualidade de algo – subcategoria *Qualidade*. Nos trechos a seguir, que tratam da primeira atividade aplicada, que teve como título “Contando um pouco sobre mim”, podemos observar a reação das crianças e dos adolescentes em relação à escola regular e às atividades envolvidas no Coletivo. A pergunta feita foi: “Como vejo a minha escola?”. Aprecemos as respostas:

- (1) Com carinho, respeito com a minha professora.
- (2) Grande, bonita e muito elegante, com parquinho e banheiro, muito chique, com uma água muito boa e bonita.
- (3) Uma escola legal e bonita.
- (4) Normal, diretora legal, sala de aula legal, uma professora legal, com amor.
- (5) Boa ...
- (6) Grande, bonita e com uma lanchonete imensa.
- (7) Muito legal, tem muita gente e tenho muitos professores.
- (8) Boa e eu me sinto muito bem.
- (9) Boa, sem barulho, sem briga. Só no recreio tem muito barulho. Gosto muito da minha escola.
- (10) Eu vejo a minha escola com muita alegria. Lá é muito legal.
- (11) Eu vejo a minha escola, ela é bonita.
- (12) Feia, chata, velha.

Observe-se que os adjetivos *grande, bonita, elegante, chique, legal, normal, boa, feia, chata* e *velha* funcionam como resposta à pergunta *Como vejo a minha escola?* Trata-se de uma resposta dada a um processo mental (*vejo*) e que dão características à escola, avaliando a sua qualidade, construindo uma *Reação*, na maioria das vezes positiva, dos interactantes. Observa-se, que em apenas uma das respostas, há a avaliação negativa (*feia, chata, velha*).

Em relação às pessoas envolvidas no trabalho da escola, professora e diretora, percebe-se a utilização da categoria do *Julgamento*: “*diretora legal*”, “*professora legal*”. De acordo com Martin & White (2005: 52), a categoria de *Julgamento* dá conta dos significados cujos alvos são participantes conscientes, tanto individuais (homem, professora, aluno etc.), quanto coletivos (família, turma, equipe etc.), ou, ainda, instituições (governo, empresa etc.), bem como, “como eles se comportam - seu caráter”.

As avaliações positivas feitas, tanto da escola, quanto da diretora e da professora, pelas crianças e adolescentes, podem ser consideradas, a nosso ver, como fatores importantes na sua inclusão educacional. O fato de os pré-adolescentes avaliarem positivamente a escola pode

apontar uma situação que ajudará a reverter a realidade vivida por eles, uma vez que se encontram em situação de vulnerabilidade social e educacional, apresentado problemas de indisciplina e de aprendizagem, conforme relatado pelo CRAS no encaminhamento para atendimento no Coletivo da Cidade. Essas avaliações podem significar que o quadro ainda poderá ser alterado se houver uma ação de envolvimento desses alunos em projetos educacionais que valorizem suas experiências, como bem observa Candau (2000: 13):

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

Nesse sentido, como sugere Candau, a escola é o espaço onde crianças e adolescentes encontram novos horizontes. Uma forma de reconhecimento da importância da educação escolar na vida dessas crianças pode ser observada nas avaliações que são feitas por elas.

De acordo com Martin & White (2005: 48), “é útil distinguir entre julgamentos de comportamento e avaliações de coisa, já que esta distinção permitiria ao analista perceber a prosódia avaliativa de um texto”. Contudo, Carvalho (2010: 119) salienta que, “mesmo realizações diretas, com marcadores explícitos do alvo da avaliação, podem ser lidas como híbridas, especialmente no caso da Apreciação de valor atribuído a algo, já que se pode ler um Julgamento implícito da capacidade que alguém tem de realizar ou de desempenhar determinada função”. É o caso da avaliação feita em relação à professora e à diretora, que também pode ser lida como uma avaliação do desempenho que elas apresentam nas funções exercidas na escola.

As avaliações analisadas a seguir, fazem parte das notas retiradas do diário de bordo dos participantes do grupo focal e foram construídas por eles, todos os dias, no final dos encontros semanais realizados no Coletivo. É importante destacar que as notas são relatos sobre as atividades realizadas e que, nas orientações para sua construção, não são solicitadas as impressões dos participantes, mas eles deixam essas impressões e suas avaliações em seus textos.

- (13) Eu gostei da aula e da professora. Foi muito legal.
- (14) Hoje eu fiz uma aula diferente.
- (15) Hoje a minha aula foi muito legal com a professora X. Eu achei a aula muito legal e eu espero que continue assim.
- (16) Hoje tive uma aula diferente com a professora X. Ela é muito boa. Acho que vou gostar dela. Foi muito boa a aula. Gostei muito.
- (17) Foi muito legal.
- (18) Hoje a aula no Coletivo foi muito legal. Todo mundo se divertiu. A gente também pintou uns desenhos. Foi muito, quer dizer, sempre é legal.
- (19) Hoje meu dia foi bom. Li muito, escrevi e desenhei e pinteí. Meu dia foi ótimo.
- (20) Hoje eu fiz um texto e pinteí muito. Fiz uma redação. Hoje foi um dia especial.

Os processos mentais realizados pelos verbos “gostei”, “achei”, “acho”, em (13), (15) e (16), apresentam bons sentimentos em relação às atividades desenvolvidas no Coletivo. De acordo com Martin e White (2005), o Afeto é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto que o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão



expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando fala, em (13), “*Eu gostei da aula e da professora*”, a criança tem um afeto positivo, pois relata o bom sentimento que nutre pela aula e pela professora do Coletivo.

Os processos relacionais e os atributos que estão relacionados às atividades/aulas desenvolvidas no Coletivo também apresentam avaliações de afeto positivas, como podemos observar em (14) *Hoje eu fiz uma aula diferente*; (15) *Hoje a minha aula foi muito legal (...)*; (16) *Hoje tive uma aula diferente (...)*; (18) *Hoje a aula no Coletivo foi muito legal (...)* *Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*

Martin & Rose (2003) ainda reagrupam o Afeto em três subcategorias:

- o Afeto de Infelicidade/felicidade evoca os significados relacionados à infelicidade ou à felicidade que compreendem as reações emocionais internas de alegria ou tristeza: (13) *Eu gostei da aula e da professora*;
- o Afeto de Insegurança/segurança compreende nossos sentimentos de paz e ansiedade com relação ao ambiente que nos rodeia: (17) *Foi muito legal.* ; (14) *Hoje eu fiz uma aula diferente*;
- o Afeto de Insatisfação/satisfação compreende os sentimentos de realização de metas e frustração: (18) *Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*

O Afeto ainda pode ser subcategorizado em *realis* (avaliação no momento em que o evento está acontecendo): (15) *Hoje a minha aula foi muito legal* com a professora X; e *irrealis* (avaliação sobre um evento futuro): (15) *Eu achei a aula muito legal e eu espero que continue assim.* Nesse sentido, observa-se que há um desejo de que a aula seja “muito legal”, o que significa que há uma expectativa em relação à escola por parte dos adolescentes.

## Considerações finais

Por um lado, considera-se relevante destacar, `a guisa de conclusão, que “a relação entre os significados do discurso – acional/relacional, representacional e identificacional – é dialética, ou seja, cada qual internaliza traços de outros, sem se reduzirem a um”, como bem observam Ramalho e Resende (2011: 112). Nessa perspectiva, representações linguístico-discursivas, através de traços semânticos, lexicais e gramaticais de textos, podem realizar simultaneamente os três momentos de ordens de discurso, ou seja, discursos, gêneros e estilos. Por outro lado, deve-se ressaltar a “avaliação” com um recurso constante e bastante significativo nos textos/discursos das crianças e dos adolescentes que fizeram parte do grupo focal.

Resulta que a avaliação, um recurso ligado à função interpessoal, encontra-se também relacionada a estilos particulares, nas instâncias dos discursos (como representações particulares) e a gêneros (textos como ação). Nas entrevistas e no grupo focal, as crianças e os adolescentes, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, sobretudo, pela situação em que se encontram (por serem insubordinadas e/ou pela própria condição de marginalidade advinda da pobreza) com relação às escolas regulares que frequentam, fazem uma avaliação positiva do ambiente escolar, através do uso de adjetivos como “bons”, “legais”, “elegantes”, “grandes” e “bonitos”. Como bem observa Almeida (2010: 111):

Parafraseando Martin (2000), quando expressamos a atitude não estamos fazendo apenas comentários sobre o mundo. Estamos expressando nossos valores e opiniões sobre as coisas, as pessoas, enfim, sobre o mundo. E fazemos isso com a intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do nosso interlocutor.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no contexto da pesquisa levada a cabo, as avaliações expressas por atitudes evidenciam a representação que as crianças e os adolescentes têm dos dois estabelecimentos que frequentam. Os resultados alcançados sugerem que o espaço escolar alternativo (Coletivo da Cidade) parece

constituir um dos contextos mais propícios para o fortalecimento da postura crítica que desabrocha na infância e floresce na adolescência. Isso, porque ali se trata de uma instituição acolhedora, que tem como objetivo propiciar, sobretudo, que o direito à palavra seja assegurado. A partir da reflexão do cotidiano e de suas vivências, o grupo focal nos permitiu observar, ainda, que tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade constituem espaços alternativos, paralelos ao espaço familiar, que significam para crianças e adolescentes uma oportunidade de construção de suas identidades, além de representar um cenário que contribui, através de práticas transformadoras, para o afastamento da condição de vulnerabilidade social resultante do fenômeno da pobreza.

Recebido em: 5/11/2012

Aprovado em: 20/1/2013

[kelly.kcam@gmail.com](mailto:kelly.kcam@gmail.com)

[denizelena@gmail.com](mailto:denizelena@gmail.com)

## Referências bibliográficas

Almeida, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: Vian Jr., O. *et al* (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

Candau, V. M. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Carvalho, G. A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema. In: Vian Jr., O. *et al* (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 113-129.

Fairclough, N. *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2010.

Halliday, M. A. K. Estructura y Function del Lenguaje. In: J. Lyons (ed.) *Nuevos horizontes en la lingüística*. Ed. Cast. Madrid: Alianza, 1975, p.145-173.

\_\_\_\_\_. *An Introduction to Funcional Grammar*. Londres, Nova York, Sidney, Auckland: Edward Arnold, 2ª. Ed., 1994.

Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold, 3ª Ed., 2004.

Lescher, A. D. *et al.* Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. 2004. Disponível em: <<http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2012.

Martin, J. R.; White, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

Martin, J. R.; Rose, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. New York: Continuum, 2003.

Ramalho, V.; Resende, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Coleção: Linguagem e Sociedade, Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Silva, D. E. G. Discurso e gramática: motivações cognitivas e interacionais. In: Silva, D.E.G. (org.), *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Editora da UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005, p. 37-48.

\_\_\_\_\_. Critical Discourse Analysis and the functional bases of language. In: Barbara, L. e Sardinha, T. B. (Ed.). *Proceedings of The 33rd International Systemic Functional Congress* (PUCSP, São Paulo, Brazil), 2007. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/45cda\\_silva\\_932-949](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/45cda_silva_932-949)>. Acesso em 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. A pobreza no contexto brasileiro: da exclusão econômica e social à ruptura familiar. *Revista Discurso y Sociedad*, vol. 2(2), p. 265-296, 2008. Disponível em: <<http://www.dissoc.org>>. Acesso em 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Representações discursivas da pobreza e discriminação na mídia. In: Silva, D.E.G. *et al* (orgs.). *Discurso em questão: representação, gênero, identidade e discriminação*. Goiânia: Cênone Editorial, 2009, p. 63-74.

\_\_\_\_\_. “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos

de letramento voltados para adolescentes e idosos”. Projeto de Pesquisa em desenvolvimento (inédito). Brasília: Universidade de Brasília/UnB/ PPGL, 2011a.

\_\_\_\_\_. Representações em práticas discursivas midiáticas: alimento da pobreza “abstrata”. In: *Actas del I Congreso Internacional de Discurso y Medios*. El rol del discurso en los medios masivos de comunicación. Buenos Aires: UBA, v. 1, p. 11-31, 2011b.

Vian Jr., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: Vian Jr., O. *et al* (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 19-29.